Progresser en italien langue étrangère à travers un parcours d'apprentissage en autonomie sur plateforme Web

Monica Masperi, Francesca Scanu & Elena Tea[1]

Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble3

Résumé

Le service LANSAD (*LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) de l'Université Stendhal-Grenoble 3 propose, à côté des cours en présentiel, des parcours d'apprentissage en autonomie (PAA) adossés au CECRL, en plusieurs langues cibles, à destination d'étudiants inscrits dans les établissements du site grenoblois (PRES Université de Grenoble).

Le passage des niveaux A (axés sur la sphère privée) vers le niveau seuil B1 (axé sur la sphère publique) nous semble particulièrement intéressant à questionner au niveau didactique, du fait notamment d'une bascule de palier à la fois discursive, pragmatique et socio-linguistique.

L'objet de cet article est de proposer quelques pistes de réflexion qui se dégagent des efforts de conception et des expérimentations menées en italien langue étrangère.

[1] **Monica Masperi**

Monica Masperi est MCF en linguistique et en didactiques des langues à l'Université Stendhal Grenoble3. Directrice du Service LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) depuis 2004, elle a été chef du Projet Interuniversitaire Langues des établissements grenoblois entre 2007 et 2010 et pilote à présent le projet ANR INNOVA-Langues (IDEFI, 2012-2018). Membre de l'axe 3 du laboratoire LIDILEM (didactique des langues, recherches en ingénierie éducative), elle capitalise une expérience de recherche et de direction d'équipe dans le domaine de la didactique de l'italien, de la didactique du plurilinguisme et de l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues.
Monica.Masperi@u-grenoble3.fr

Francesca Scanu

Francesca Scanu est lectrice au sein du LANSAD de Université Stendhal-Grenoble3. Titulaire d'un Master 2 de didactique de l'italien langue étrangère (Université pour Etrangers de Sienne), elle collabore activement à la réalisation de parcours d'apprentissage en autonomie et, dans le cadre du projet INNOVA-Langues, à la conception d'un test de positionnement à visée formative.
Francesca.Scanu@u-grenoble3.fr

Elena Tea

Elena Tea est ingénieur d'études et enseignante d'italien en poste au LANSAD de l'Université Stendhal-Grenoble3. Membre de l'axe 3 du laboratoire LIDILEM, elle collabore à divers projets concernant les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues (formations hybrides et à distance).
Elena.Tea@u-grenoble3.fr

Seront notamment exemplifiés trois présupposés didactiques et méthodologiques majeurs :

- une architecture façonnant une progression graduée du parcours de formation, qui sollicite la prise de conscience des objectifs d'apprentissage, linguistiques et pragmatiques ;
- la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être précédemment acquis, que le parcours s'efforce de mettre en relation avec les compétences en voie d'acquisition ;
- l'intégration de ce parcours au sein d'un itinéraire de formation cohérent, censé permettre à l'étudiant de s'emparer des outils langagiers nécessaires à sa pratique des langues, en tant qu'acteur social.

Mots Clés
Parcours d'apprentissage en autonomie, approche communicativo-actionnelle, progression graduée, passage du niveau A2 au B1.

Abstract
The **Department of language courses for non-specialists** (*LANSAD – LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) of Stendhal University, Grenoble, France, offers CEFRL-based* self-study distance learning paths, as an addition to classroom learning. These paths are intended for all Grenoble University student types and exist in various target languages
Progress from the A-series of levels (focusing on the students' private environment) towards threshold level B1 (encompassing the public sphere) seems particularly interesting to examine from a teaching point of view, all the more so because of the access to a new level of reasoning, of understanding and of language usage.
The purpose of this article is to offer some reflection approaches stemming from course design endeavours and experiments in Italian as a foreign language.
Three major teaching and methodological presuppositions will be illustrated:

- a framework serving a calibrated learning path and leading to an awareness of the linguistic and usage learning objectives;
- putting the acquired knowledge and know-how and personal qualities into action, in relation to the targeted competences of the learning path;

- the integration of this path within a coherent learning roadmap, with the objective of enabling the student to use the language tools appropriate to his/her language usage, as a social actor

* Common European Framework of Reference for Languages

Keywords
Self-study learning paths, action-based communicative approach, calibrated progression, from level A2 to B1

Introduction

Les dispositifs d'apprentissage sur plateforme Web, en complément ou en substitution des cours en présentiel, deviennent progressivement incontournables dans les pratiques de formation en langues étrangères. Au sein du service LANSAD (*LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) de l'université Stendhal Grenoble 3, la réponse aux besoins et aux suggestions exprimés par nos publics, nos personnels et nos partenaires institutionnels du site grenoblois se concrétise, depuis 2007, par un travail d'*ingénierie de formation* et d'*ingénierie pédagogique* qui se déploie selon une logique de projet (Contrat Quadriennal 2007-2010 et Contrat Quinquennal 2011-2015) et qui implique, suivant les nécessités du projet, plusieurs langues cibles à la fois, coordonnées transversalement sur la base d'un même cahier des charges techno-pédagogique et d'une même approche didactique.

Cet article questionnera la conception, la mise en œuvre et l'impact d'un de ces dispositifs[2] : les Parcours d'Apprentissage en Autonomie (PAA). En l'occurrence, le modèle présenté prendra comme référence le travail d'ingénierie réalisé en italien langue cible, plus spécifiquement pour un public progressant vers l'acquisition du niveau B1.

1. Les PAA : principes didactiques et méthodologiques

Afin d'assurer le saut qualitatif nécessaire pour porter le degré de maîtrise en langues du plus grand nombre de nos publics étudiants à un niveau B2 certifié, les initiateurs des PAA ont fait porter leurs efforts de conception sur les moyens susceptibles d'encourager et de soutenir au mieux l'*adhésion* de ces publics à la pratique des compétences langagières, ainsi que l'*exposition* à la langue en

[2] Des retours sur expériences, sous forme d'entretiens et questionnaires d'évaluation, sont systématiquement intégrés à la démarche ingénierique impulsée et mise en œuvre par le pôle « actions et projets » de LANSAD, spécialisé dans la conception et l'expérimentation de dispositifs innovants (*cf.* http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/ingenierie-de-formation/offre-en-ingenierie/). Ces expériences questionnées sur le versant de l'action pédagogique trouvent également un écho naturel sur le terrain de la recherche, en lien avec le laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles).

situation d'autonomie, en décloisonnant l'espace et la temporalité du groupe-classe[3].

L'hypothèse qui sous-tend la construction didactique de ce modèle de formation peut être enoncée comme suit : *une plus grande prise de conscience de la part de l'apprenant du rôle à jouer en tant qu'acteur social, des compétences à acquérir et déjà acquises, engendre un sentiment d'efficacité personnelle[4] plus fort. Ce qui, par voie de conséquence, donne une plus grande impulsion pour progresser dans la langue-culture étrangère.*

Cette toile de fond étant posée, il s'agit de s'interroger, tant au niveau psychopédagogique que didactique, sur la manière d'encourager cette prise de conscience et de sensibiliser en ce sens les apprenants.

La conception des PAA repose ainsi sur trois principes didactiques et méthodologiques majeurs :

- une architecture façonnant une progression graduée du parcours de formation, qui sollicite la prise de conscience des objectifs d'apprentissage, linguistiques et pragmatiques ;
- la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être précédemment acquis, que le parcours s'efforce de mettre en relation avec les compétences en voie d'acquisition ;
- l'intégration de ce parcours au sein d'un itinéraire de formation cohérent, destiné à permettre à l'étudiant de s'emparer des outils langagiers nécessaires à sa pratique des langues, en tant qu'acteur social.

1.1 Choix et spécificités techno-pédagogiques des PAA : vue synoptique

Adossés au Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL), et hébergés sur une plate-forme Web[5], les PAA associent, dans une perspective pragmatique, une approche à caractère communicatif et à visée actionnelle (Puren, 2008), présentée aussi comme « *communc'actionnelle* » (Bourgignon, 2006). Cette approche privilégie *l'action en situation*, favorisant l'engagement de l'étudiant par des activités qui *font sens* pour lui. Ainsi, chaque parcours se compose d'unités

[3] Les enseignements de langues « Lansad » proposés dans la maquette des cycles L et M à l'université Stendhal sont organisés en groupes de niveaux constitués à l'issue d'un test de positionnement, en conformité avec les niveaux communs de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. *Cf.* http://www.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations/cours-de-langues/lansad-caa/

[4] « *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités* » (Bandura, 2003 : 12).

[5] La plateforme de formation en ligne *Esprit* (Quintin & al., 2001 ; http://flodi.grenet.fr/esprit), développée par l'université de Mons (Belgique) en collaboration avec l'université Stendhal Grenoble3.

présentant chacune une série de « micro-tâches » suivie de « macro-tâches »[6], permettant le réinvestissement des compétences et connaissances faisant l'objet du processus d'acquisition.

Le passage des niveaux A (axés sur la sphère privée) vers le niveau seuil B1 (axé sur la sphère publique) nous a paru d'entrée particulièrement intéressant à questionner en termes de conception didactique, du fait notamment d'une bascule de palier à la fois discursive, pragmatique et socio-linguistique. Ainsi, la progression de l'étudiant en compétences du niveau A2 acquis vers le niveau B1 avec le concours d'outils d'auto-formation a fait l'objet d'un travail d'*analyse didactique préalable*, s'appuyant sur les descripteurs du CECRL (Quintin, 2009). Le but de cette analyse, comme l'illustre le schéma ci-dessous (Tableau 1) à partir d'une activité de compréhension orale, est de mettre en regard des descripteurs disponibles pour ces deux niveaux (A2 et B1) dans une catégorie de compétence donnée (ex : identifier la catégorie *« comprendre des annonces* » à l'intérieur de la macro-habileté « *compréhension de l'oral* »), et de les *affiner* de manière à faire clairement ressortir ce qui les distingue langagièrement pour chercher et proposer des activités didactiques pertinentes et efficaces, réellement adaptées aux objectifs ciblés.

[6] Nous empruntons à Guichon (2006) la définition de « micro-tâche » en tant qu' « *unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique sur lequel l'apprenant sera amené à se concentrer* » (Guichon, 2006 : 79) et de « macro-tâche » en tant que « *unité d'activité d'apprentissage signifiante* » ou « *projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral* » (Guichon, 2006 : 80).

	Compétence globale : CO Catégorie : Comprendre des annonces et instructions orales				
	Partir **DE**		Pour arriver **A**		*Type d'activité envisagée*
	*Compétence spécifique **(A2)***		*Compétence spécifique **(B1)***		
CECRL	Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages brefs		Je peux comprendre des informations techniques simples telles que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant (électroménager, ordinateur…) Je peux comprendre des informations techniques simples et suivre des directives détaillées		**A2** Ecouter une annonce/message bref (5 à 10 s) et : • formuler oralement les points essentiels (2/3 ?) qui sont communiqués (PO) • Ecrire les points essentiels (2/3 ?) qui sont communiqués (PE) • Reconnaître le/les points communiqué(s) parmi une liste de points proposés (QCM) **Vers B1** Ecouter les instructions fournies (x à y instructions) et : • formuler oralement/écrire/reconnaître les instructions à suivre • exécuter les instructions • trouver le résultat des opérations imaginées ou exécutées
Je peux	*isoler et comprendre, dans une séquence orale,…*				
Durée	*courte (1, 2 minutes)*		*longue (2, 3 minutes)*		
Quoi ?	*deux-trois points essentiels*		*les instructions à suivre*		
Qui parle de ?	*d'une annonce, d'un message, dans un contexte connu*		*d'un mode d'emploi technique, d'une procédure pratique*		
Registre	formulé dans un langage	*clair et standard*	formulé dans un langage	*clair et standard*	
Débit	avec un débit	*lent*	avec un débit	*Proche de celui d'un locuteur natif*	

Tableau 1 - Extrait de « Progresser d'un niveau A2 vers un niveau B1, Analyse didactique préalable » (Quintin, 2009)

Par ailleurs, l'approche par tâche adoptée ne néglige pas l'exercice de *compétences d'ordre métacognitif,* que l'on s'accorde à considérer comme incontournables dans tout processus d'autonomisation (*cf.* André, 1989 ; Little, 1997 ; Barbot, 2001 ; Duquette, 2002 ; Albero, 2002). Ainsi, le libellé des titres de la séquence et de l'unité, tout comme la rédaction des consignes, doivent permettre d'identifier clairement l'objectif « *communic'actionnel* » de la séquence, les savoir-faire visés et les compétences exercées, plaçant constamment l'apprenant dans un état « d'éveil métacognitif » (i.e : « *Je sais pourquoi je fais cette activité et lorsque je l'ai faite je prends conscience de ce que j'ai appris* »).

Cette démarche est illustrée par l'exemple suivant tiré d'un parcours de niveau B1. Ce qui est visible pour l'apprenant est marqué **en gras** ; la démarche d' « éveil métacognitif » est en *italique* :

Séquence *n°X* **: Savoir donner et obtenir des informations dans un contexte formel** *(titre présentant l'objectif « communic'actionnel » de la séquence).*

- **Unité 1 : Suivre une conférence** *(explicitation d'un des savoir-faire visés par la séquence)*
  - **Activité 1 : Comprendre les idées principales d'une conférence (Regardez attentivement la vidéo et répondez aux questions)** *: l'intitulé de l'activité explicite la compétence de compréhension orale visée ; il se présente sous forme d'un lien vers l'URL de l'exercice. La parenthèse contient la consigne pédagogique.*
    - **exercice 1** *:* **Cochez la réponse correcte** *(consigne fonctionnelle)*

Enfin, au niveau ergonomique, les PAA sont rigoureusement réalisés, quelle que soit la langue cible, en conformité avec un cahier des charges qui décline, de manière fine, les options retenues (feuille de style, police, couleurs, types de visuels…).

Cet effort de formalisation facilite d'une part le travail de conception, en particulier pour les enseignants-concepteurs novices, et diminue d'autre part la charge cognitive de l'apprenant lui permettant de se concentrer sur l'activité à réaliser.

1.2 Structure et granularité des parcours.

Chaque PAA, pour chacun des 6 niveaux CECRL ciblés, est structuré en 6 séquences, s'articulant en 3 unités, qui proposent chacune un certain nombre d'activités ou « micro-tâches » (entre 5 et 8). Ces activités peuvent se réaliser, suivant le contexte d'usage, soit complètement à distance, soit à partir des supports disponibles au sein de notre structure - au Centre d'Apprentissage en Autonomie

du LANSAD[7] -, soit en combinant les deux sources.

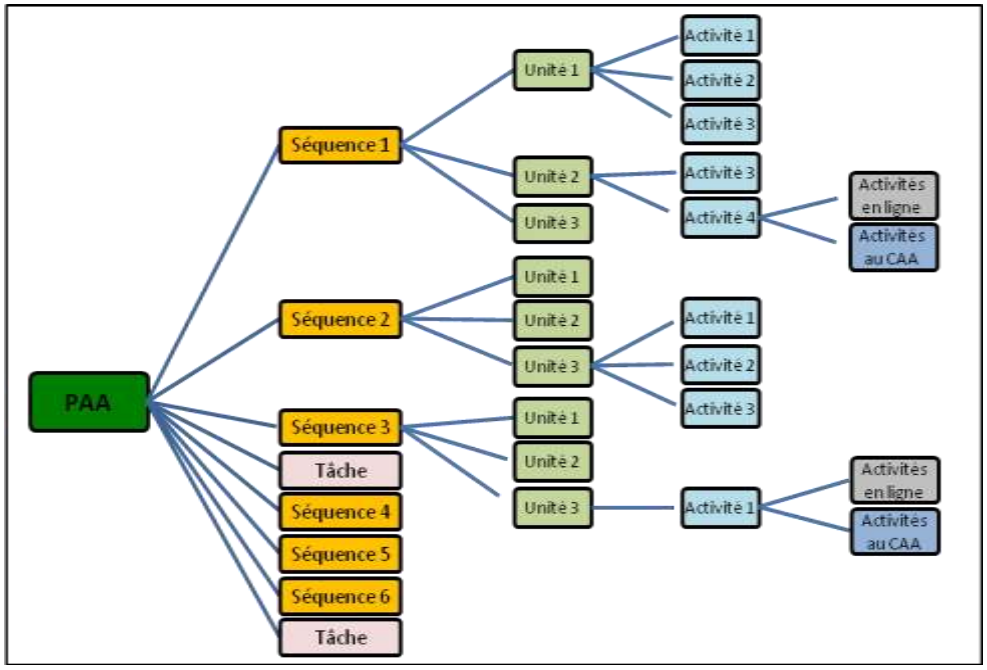

Figure 1 - Structure type d'un parcours PAA pour une langue et un niveau CECRL déterminés.

La plupart des activités en ligne sont accessibles à partir de liens qui renvoient vers des sites libres de droits, stables et fiables, généralement institutionnels[8]. En effet, vu l'ampleur du chantier entrepris[9], il a été considéré plus fructueux sur le moyen terme d'investir dans une sélection rigoureuse de matériel existant plutôt que sur la réalisation de ressources *ex novo*, notamment pour les langues à large diffusion (en

---

7 Le Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) des langues du service LANSAD met à la disposition des usagers l'infrastructure nécessaire à l'utilisation en présentiel de ces différents supports d'apprentissage des langues (DVD, CD audio, VHS, cassettes audio, manuels, grammaires…). Il est ouvert à toute personne désirant entreprendre ou parfaire l'apprentissage d'une langue, soit en autonomie totale, soit avec l'aide d'un « enseignant-tuteur », à savoir d'un personnel pédagogique, le plus souvent natif de la langue ciblée, formé à l'exercice du tutorat présentiel et/ou en ligne.
Cf. http://lansad.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-en-langues/centre-d-apprentissage-en-autonomie-caa-/centre-d-apprentissage-en-autonomie-caa--22182.kjsp?RH=U3LANFR

8 Par exemple, en anglais : http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish, http://www.world- english.org/, en allemand : http://www.dw.de/dw/0,,2617,00.html ; http://www.schubert-verlag.de/, en espagnol : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm ; en italien : http://www.initalia.rai.it ; http://webs.racocatala.cat/llengua/it/.

9 A terme du CQ 2011-2015 du PRES Université de Grenoble, le projet de création de PAA devrait couvrir la fourchette des niveaux A1-C1 pour un volume minimum de 350h d'exposition à chacune des langues ciblées (huit à dix langues, 50 à 100h par niveau, suivant les niveaux).

anglais, allemand, espagnol, et dans une moindre mesure en italien). Le recours à des activités didactisées *ad hoc* est néanmoins prévu en compréhension de l'oral lorsque, pour un niveau donné, les ressources en ligne sont inexistantes ou ne se révèlent pas pertinentes. L'implémentation de ces activités dans le parcours se fait dans ce cas sur la base de protocoles d'exercices *Hot-Potatoes*, dont le format est commun à toutes les langues, de manière à préserver la cohérence pédagogique et ergonomique d'ensemble[10].

A l'exception des macro-tâches, qui balisent le parcours à deux reprises – à la fin des séquences 3 et 6 – toutes les activités proposées – ou « micro-tâches » – sont des activités *autocorrectives*. Elles se destinent principalement à l'entraînement des habiletés réceptives : la compréhension de l'oral tout particulièrement[11], par l'exposition à des sources médias authentiques et variées, puis, dans une moindre mesure, la compréhension de l'écrit et la mobilisation des structures grammaticales.

Chaque micro-tâche vise à confronter l'étudiant à des besoins communicatifs et actionnels et à le placer en situation de s'engager dans le repérage et l'acquisition des éléments qui se révèlent nécessaires à l'accomplissement des macro-tâches.

Enfin, la présentation des activités au sein d'une unité se veut progressive à la fois en termes de difficulté et d'intérêt didactique. La lisibilité de cette progression est soutenue par un code couleur qui signale le caractère incontournable (**vert**) ou facultatif (**orange**) de l'activité proposée.

Procédant ainsi par assemblage de « briques didactiques », les PAA sont mobilisables de manière à offrir des dispositifs de formation adaptés à la demande, capables de répondre aux besoins multiples qui émergent de la diversité des situations rencontrées sur le terrain, aux contraintes et aux exigences du public.

2. Progresser du niveau A2 vers le niveau B1 : l'exemple de l'italien

Actuellement, l'offre PAA en italien couvre les niveaux A1, A2, B1.1 et B1.2[12]. A terme, huit parcours seront réalisés – du niveau A1 au niveau C1 – pour un volume total de 400h de formation (50h par PAA).

Lors de la phase de conception du niveau B1, un soin particulier a été apporté, grâce au support fourni par les grilles de l'analyse didactique préalable (*cf.* 1.1), à la prise en compte des compétences déjà acquises (niveau A2) en regard des compétences à acquérir. Ainsi, pour chacune des compétences visées (principalement pour la compréhension de l'oral) ont été identifiées des catégories

---

10 Ce format oblige les enseignants à expliciter de manière claire la compétence visée et à améliorer ainsi progressivement le travail délicat de mise en correspondance entre la compétence visée et l'activité conçue pour l'atteindre.

11 Le choix d'augmenter tout particulièrement l'exposition à l'input vocal lors des séances de travail en autonomie permet à la fois d'assurer un entraînement souple et régulier en compréhension de l'oral et de réserver un espace plus important d'interaction orale lors des séances présentielles.

12 Conçus par R. Lipari, E. Nanni, F. Scanu et E. Tea, sous la direction de M. Masperi.

qui mettent en jeu ces compétences dans un contexte spécifique d'usage et avec un but précis.

Par exemple, si l'on se réfère à la catégorie « *Comprendre des annonces et des instructions orales* », illustrée dans le tableau 1, nous allons voir la manière dont se traduisent les paramètres de l'analyse :

- **Parcours A2.1**
  - Sequenza 6 : scegliere un alloggio
    - Unità 2 : cercare in un annuncio
      - **Attività 2** : **Annuncio 1** (Ascoltare e mettere in ordine l'annuncio spostando le parole al posto giusto)

- **Parcours B1.1**
  - Sequenza 3 : dare istruzioni e consigli
    - Unità 1 : capire e dare istruzioni
      - **Attività 1** : **La ricetta del tiramisù** (Ascoltare la traccia audio)

Le contenu du paramètre « *qui parle de* » (*cf.* Tableau 1, colonne tout à gauche) suggère pour le niveau A2 de repérer des sources qui portent sur « *une annonce, un message, dans un contexte connu* », contrairement au niveau B1 où les sources porteront sur « *un mode d'emploi technique, d'une procédure pratique* ».

Concernant les paramètres A2 « *qui parle de* » et « *débit* », on recommande des sources d'une durée limitée qui relèvent de la typologie textuelle d'une annonce ou d'un message faisant référence à un contexte connu, formulé avec un langage clair et standard, et avec un débit lent. Tandis que pour le niveau B1, on préconise des sources médias qui durent un peu plus longtemps et qui traitent d'un mode d'emploi technique ou d'une procédure pratique, formulés avec un langage encore clair et standard, mais avec un débit s'approchant de l'oral spontané (hypo-articulé).

L'analyse de l'ensemble de ces paramètres permet ainsi de mesurer avec rigueur l'écart entre deux paliers lors de la conception et la création des activités du parcours sur la plateforme.

Les deux figures ci-après (figures 2 et 3) illustrent la manière dont les deux activités d'apprentissage évoquées se présentent dans la plateforme Web.

- **Parcours A2.1** :

Zone de cours
Unità 2: cercare in un annuncio
In questa unità imparerete a comprendere e a rispondere ad un annuncio immobiliare.
Attività su Internet
Attività al CAA

Figure 2 - L'activité « Annuncio 1 » du parcours A2.1

- **Parcours B1.1** :

Zone de cours
Sequenza 3 : Dare istruzioni e consigli
Unità 1: Capire e dare istruzioni 1
Unità 2: Capire e dare istruzioni 2
Unità 3: Chiedere e dare consigli
Compito e verifica
In questa unità potrai ascoltare diversi tipi di istruzioni relative al mondo della cucina e alle abitudini alimentari.
Attività su internet
Attività 1 : La ricetta del tiramisù (Ascoltare la traccia audio)
Attività 2 : Al bar (Guardare il filmato ed eseguire l'esercizio cliccando qui)
Ilaria : La ricetta del Tiramisù
21 votes
La mia ricetta preferita

Figure 3 - L'activité « La ricetta del tiramisù » du parcours B1.1

Au niveau de l'éveil métacognitif préconisé (*cf.* 1.1), le plus grand soin a été accordé aux intitulés des unités, explicitant les objectifs poursuivis et les compétences mobilisées, afin de conduire les utilisateurs à un usage conscient et productif des matériaux d'apprentissage.

Pour donner un exemple concret, dans le parcours de niveau B1.1, la séquence numéro 1 s'intitule « *Tenersi informati* » et elle est présentée à travers la description suivante :

« L'obiettivo di questa prima sequenza è di familiarizzare con i vari modi di fare informazione. Le 3 unità della sequenza propongono estratti di telegiornale, di interviste e interventi durante programmi televisivi ».

Cette séquence se compose des unités suivantes :

1. « *comprendere il telegiornale* » ;
2. « *seguire un'intervista* » ;
3. « *informarsi tramite un talk-show* »[13]

[13] La séquence s'intitule : « *Se tenir au courant de l'actualité* ». Elle est décrite de la manière suivante : « *Le but de cette première séquence est de se familiariser avec les différentes manières de faire de l'information. Les trois unités de la séquence proposent des extraits de journaux télévisés,*

accompagnées de ces consignes :

1. « *In questa unità guarderete e ascolterete diversi servizi tratti dal telegiornale e imparerete a cogliere le particolarità del lessico e delle strutture utilizzate* ».
2. « *In questa unità ascolterete diverse interviste e imparerete a individuare gli elementi più importanti dei discorsi degli intervistati* ».
3. « *In questa unità lavorerete sulla comprensione di un talk show* »[14].

3. Jonction avec les enseignements en présentiel et retours sur expériences.

Le lien entre le travail réalisé en autonomie sur la base des PAA et les enseignements en présentiel est assuré en italien par l'enseignant en charge du groupe-classe, qui incorpore dans l'activité de classe les éléments langagiers proposés lors du travail en auto-formation. Une harmonisation de cette articulation se fait par niveaux, sur la base d'une feuille de route réalisée en équipe, ce qui implique la participation de tous les enseignants dispensant les cours d'un même niveau. Ainsi, l'insertion des PAA dans une « *cohérence globale préexistante* » (Puren, 2001 : 6) permet d'apporter une plus-value pédagogique non négligeable à l'apprentissage curriculaire. Les résultats qui se dégagent des enquêtes menées ces deux dernières années[15] dans les groupes de niveaux A1 et A2 mettent notamment en évidence des points forts, que nous illustrerons par quelques témoignages :

1. une bonne complémentarité entre travail en classe et apprentissage instrumenté en autonomie, facilitant la progression :

   « *Parcours très complet, très bon complément du cours. Correction automatique super* »

   « *J'ai bien aimé les bandes sons pour pouvoir entendre l'accent italien en plus de celui de la prof. Le fait que le prof reçoive une copie de nos exercices en ligne lui permet de pouvoir réexpliquer un cours qui a pu être mal compris* »

2. une motivation accrue à l'égard **de** l'apprentissage de la langue :

---

d'interviews et d'interventions tirées de programmes télévisés ». Cette séquence se compose des unités suivantes : 1. « *comprendre le journal télévisé*» ; 2. « *suivre une interview*» ; 3. « *s'informer au moyen d'un talk-show* ».

[14] 1. « *Dans cette unité, vous regarderez et écouterez plusieurs reportages tirés du journal télévisé et vous apprendrez à saisir les traits spécifiques du lexique et des structures utilisés».*
2. *«Dans cette unité, vous écouterez plusieurs interviews et apprendrez à identifier les éléments saillants des discours des personnes interviewées».*
3. *« Dans cette unité, vous travaillerez à la compréhénsion d'un talk show».*

[15] Ces enquêtes ont été menées à partir d'un questionnaire d'opinion. Les questions ont été formulées de manière à faire ressortir, entre autres, la prise de conscience de l'étudiant par rapport à sa progression et à sa motivation.

« *Je n'ai pas l'impression que je travaille sur la plateforme. C'est très utile pour réviser ou apprendre des nouvelles choses* »

« Activités ludiques, le fait de pouvoir écouter certains mots est très enrichissant »

3. un engagement dans l'apprentissage conscient et productif :

« Très utile… A prolonger jusqu'à la rentrée scolaire suivante pour garder une possibilité de se réentrainer, vérifier hors de cours en présentiel »

« *Je trouve que ce parcours nous permet de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue de manière ludique, qui change des exercices qu'on peut faire en cours. Il est très accessible et facile à utiliser. En plus des cours, cela permet d'aller à son rythme et de revenir sur des points qu'on n'a pas très bien compris. Les explications pour les leçons sont très claires. C'est un très bon outil pour apprendre en autonomie et compléter les cours. Il faut absolument le garder !* »

Pour conclure

L'approche adoptée dans les PAA, nous l'avons souligné, s'efforce de placer l'étudiant en situation de *vivre* la « langue vivante » en tant qu'acteur social *conscient* des compétences acquises et à acquérir et, de ce fait, de renforcer sa motivation.

Envisager le parcours d'apprentissage à partir de la prise de conscience et la valorisation des acquis et du processus d'acquisition permet de mettre réellement la focale sur les aptitudes et les stratégies que l'étudiant est en mesure de déployer pour atteindre les objectifs fixés plutôt que sur l'effort qui doit être fait pour y parvenir.

Enfin, pour qu'une *pensée divergente* en termes de modalités d'apprentissage s'ancre dans un tissu de formation institutionnel, nous ne pouvons que souligner la nécessité de mettre en place une politique volontariste de formation des personnels enseignants aussi bien aux outils techniques qu'aux pratiques innovantes adoptées. Cette politique passe par une patiente dynamique horizontale de diffusion par essaimage, de pair en pair, de proche en proche. Elle s'appuie sur une organisation « créatrice », qui encourage ceux qui ont des idées et le travail en synergie des personnels - enseignants, tuteurs, ingénieurs, assistants ingénieurs - valorisant l'expérience et les compétences de chacun.

Remerciements :

Nous tenons à remercier le «pôle actions et projets » du service LANSAD pour la fructueuse collaboration en équipe qu'il permet d'établir entre les enseignants, les ingénieurs de formation, les ingénieurs pédagogiques et le personnel technique d'appui à la pédagogie. Nous exprimons un remerciement particulier à Jean-Jacques Quintin, qui a

conduit ce pôle pendant deux ans, et qui a conçu les outils de formalisation - cahiers des charges, formulaires, grilles d'analyses, livret de projets - qui nous permettent aujourd'hui de fonctionner efficacement.

Références bibliographiques

Albero, B(rigitte). 2002. « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie ». In Le Meur, G. (ed). *Université Ouverte formation virtuelle et apprentissage* : 459-486. Paris : L'Harmattan.

André, B(ernard). (dir.). 1989. *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

Bandura, A(lbert). 2003. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbot, M(arie)-J(osé). 2001. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

Bourguignon, C(laire). 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe vol n°1* : 58-73.

CECRL. 2005. Cadre européen commun de référence pour les langues. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Paris : Didier. Disponible en ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Duquette, L(ise**)**. 2002. « *Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia* ». *Alsic vol. 5 n°1* : 33-53. Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/index1927.html

Guichon, N(icolas). 2006. *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia*. Paris : Ophrys.

Little, D(avid). 1997. « Language awareness and the autonomous language learner ». *Language Awareness vol. 6 n°2/3* : 93-104.

Puren, C(hristian). 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et enseignement des langues Etrangères UNTELE vol n°2* : 3-14. Compiègne : La bibliothèque de l'Université de technologie de Compiègne. Disponible en ligne : http://www.utc.fr/~untele/volume2.prdf

Puren, C(hristian). 2008. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». *APLV-Langues Modernes*. Disponible en ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf